

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Merili Liiver

ÕPILASTE EMAKEELEVEAD, NENDE PARANDAMINE JA ENNETAMINE
ÕPETAMISE STRATEEGIADE TÕHUSTAMISE ABIL
magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu

Läbiv pealkiri: Keelevigade parandamine ja ennetamine

KAITSMISELE LUBATUD
Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer, MA.

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Õpilaste emakeelevead, nende parandamine ja ennetamine õpetamise strateegiate
tõhustamise abil

Resümee

Keelevead on keeleõppe loomulik osa, mille parandamiseks ja ennetamiseks kasutavad õpetajad erinevaid strateegiaid. Selgitamaks välja, kuidas põhjendavad emakeeleõpetajad erinevat liiki keelevigu õpilaste töödes, milliseid tegevusi nad kasutavad vigade parandamiseks ning millised on õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad keelevigade ennetamisel, küsitleti 29 õpetajat. Selgus, et emakeeleõpetajad pidasid vigade põhjusteks puudujääke õpilaste kognitiivsetes oskustes ning kasutasid vigade parandamiseks erinevaid tegevusi, sealhulgas induktiivset ja deduktiivset õpetamist. Keelevigade ennetamise tõhusate strateegiate osas ilmnesisid induktiivse, deduktiivse ja kombineeritud grupi õpetajate hinnangute vahel erinevused. Õigekirja- ja lausestusvigade puhul pidasid deduktiivse profiiliga õpetajad tõhusaimaks õpilaste madalama ja keskmise taseme kognitiivseid võimeid arendavaid tegevusi, induktiivse ja kombineeritud grupi õpetajate puhul oli variatiivsus suurem. Lausestusvea puhul oli tõhusate tegevuste nimetamise sagedus kõige kõrgem induktiivset õpetamist pooldavate õpetajate puhul. Need õpetajad tõid välja ka kõige erinevamaid strateegiaid lausetüübi valikul suhtluseesmärgi järgi; deduktiivse ja kombineeritud grupi õpetajad eelistasid näitlikustamist.

Märksõnad: emakeelevead, kognitiivsed oskused, induktiivne ja deduktiivne õpetamine, tõhusad strateegiad

Students' mistakes in native language, their correction and prevention through improving
different teaching strategies

Abstract

Language mistakes are natural part of language acquisition and in order to prevent them, different teaching strategies are used in teaching process. The aim of the present thesis was to study what the causes for language mistakes were, what activities language teacher used to correct the mistakes and what strategies are considered to be effective in order to prevent them. 29 language teachers participated in this study. It appeared that the main reasons for making mistakes were considered to be the shortcomings in students' cognitive skills. In order to correct the mistakes, different activities were used, including inductive and deductive teaching. There were differences between the groups of teachers of inductive, deductive and combined assessment, considering which were thought to be effective teaching strategies. In the case of mistakes in grammar and syntax, teachers with deductive profile considered the strategies, which developed students' lower and middle-level cognitive skills, to be effective. Teachers, who used inductive and combined strategies, had greater variability in choosing their teaching activities. Teacher with inductive profile named the greatest number of effective activities concerning syntax mistakes. Teachers in this group also brought out the greatest number of different strategies choosing a type of sentence according to the purpose of communication; teachers in deductive and combined group preferred giving examples.

Keywords: Mistakes in native language, cognitive skills, inductive and deductive teaching, effective strategies.

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Grammatika omandamine ja soolised erinevused.....</i>	5
<i>Kognitiivsete oskuste rakendamine keele õppimisel.....</i>	6
<i>Keelevigade analüüs tasemetööde põhjal.....</i>	8
<i>Keele omandamise strateegiad.....</i>	9
<i>Induktiivne ja deduktiivne lähenemine keeleõppes.....</i>	9
<i>Tõhusaid meetodeid grammatika õpetamiseks.....</i>	11
<i>Keelevigade parandamine.....</i>	12
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	13
Metoodika.....	15
Valim.....	15
<i>Mõõtevahendid ja protseduur.....</i>	15
<i>Kodeerimine ja kategooriate loomine.....</i>	16
<i>Andmeanalüüsi meetodid.....</i>	16
Tulemused.....	17
Arutelu.....	22
Kasutatud kirjandus.....	26

Sissejuhatus

Kirjutamisoskus on üks osaoskustest, mis on aluseks kooliedukusele kõikides õppeainetes. Kirjutamine tähendab erinevate tekstide koostamist ning kirjutamisprotsess omakorda hõlmab kirjatehnikat ja grammatikat (Uusen, 2002). Et saavutada hea kirjutamisoskus, tuleb omandada sõnade tähendus, grammatiliselt korrektne õigekiri ning õiged süntaktilised ja grammatilised konstruktsioonid (Cain & Oakhill, 2007). Õigekirja omandamine on üks teise kooliastme põhinõudeid ning grammatika, eriti kirjavahemärgistamine, on õpilastele üks raskemaid keeleteemasid. Sellest annavad tunnistust igaaastased emakeele tasemetöö tulemused (Sinka, 2009a; 2009b).

Põhikooli riikliku õppekava (2010) kohaselt peab õpilane tundma II kooliastme lõpuks eesti keele häälikusüsteemi, õigekirja aluseid ja järgima õpitud põhireegleid. Oluline on oskus moodustada ning kirjavahemärgistada lihtlauseid ja lihtsamaid liitlauseid ning rakendada omandatud teadmisi tekstiloomes. Õpilaste kirjutamisoskuse arendamiseks tuleks keeleõpetuses kasutada erinevaid meetodeid ja strateegiaid, arvestades, et iga õppija on erinev. Sõltuvalt eesmärgist on võimalik keeletundi üles ehitades kasutada frontaalseid töövorme või koosõppimise erinevaid viise (Entwistle, 1998). Üldine suund tänapäeva pedagoogikas, sealhulgas keeleõppes, on liikuda õpetajakeskselt õpilaskesksle õpetamisele, kus õpetaja räägib ja selgitab vähem ning jätab õpilasele rohkem ruumi avastamiseks ja analüüsiks (Hamdan & Mattarima, 2011). Keeleõppes soovitatakse kasutada induktiivset lähenemist. Erinevalt deduktiivsest õppimisest, mis lähtub põhimõttest, et kõigepealt tutvustatakse õpilastele keelereeglit, millele järgnevad selgitavad näited ja ülesanded, alustab induktiivne lähenemine näidetega, millest lähtuvalt sõnastatakse reegel (Thornbury, 1999).

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas põhjendavad emakeeleõpetajad erinevat liiki keelevigu õpilaste töödes (nt õigekiri, lausestus, lausetüübi valik suhtluseesmärgi järgi), milliseid tegevusi kasutavad õpetajad keelevigade parandamiseks, millised on õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad keelevigadest hoidumisel ning mille poolest erineva profiiliga õpetajate hinnangud tõhusaks peetavate strateegiate kohta õpilaste keelevigade parandamisel üksteisest erinevad.

Grammatika omandamine ja soolised erinevused

Grammatika on reeglite kogum, mis uurib ja näitab, milliseid lausevorme ja struktuure on võimalik keeles kasutada (Thornbury, 1999; Uusen 2002). Grammatika omandamisel lähtutakse emakeele kui terviku vajadustest. Samuti on grammatika ülesanne selgitada, miks on võimalik mõningatel juhtudel samasisulist lauset formuleerida erinevatel viisidel (Harmer, 1998). Grammatika puhul on oluline peatuda kahel kesksel mõistel: morfoloogial ja süntaksil.

Morfoloogia on keeleteaduse osa, mis uurib sõnavorme – nende moodustamist, sisemist struktuuri ning omavahelisi suhteid (Erelt, Erelt, & Ross; 2007; Thornbury, 1999). *Süntaks* ehk lauseõpetus on reeglite kogum, mis määrab ära sõnade järjestuse lauses. Süntaks uurib lausete struktuuri, lauseüksuste omavahelisi suhteid ning seda, kuidas fraaside sisestruktuur ning fraasidevahelised suhted määravad lause kui terviku tähenduse. Lisaks, mille alusel sõnad moodustavad fraase ning fraasid omakorda lauseid (Karlsson, 2002).

Grammatika omandamist ja õpetamist on uuritud palju (nt Cook, 2001; Harmer, 1993; Hedge, 2000; Krall & Sõrmus, 2000; Rammo, 2002; Thornbury, 1999). On leitud, et grammatiliste kategooriate omandamise ja valdamise esmane tingimus on aru saada keeleüksuste omavahelistest suhetest. Selleks on vaja teadvustada nähtused, millest saab keele abil infot edasi anda, ning osata säilitada ja kasutada seda infot (Karlep, 1998). Omandamise kiirus ja aeg sõltub kategooria keerukusest keeles ning selle esinemissagedusest. Samas väidavad tänapäeva emakeeleõpetuse arendajad, et kui pöörata liiga suurt tähelepanu grammatikale ja grammatiliste süsteemide õpetamisele (seda eriti algklassides), võib see mõjuda pärssivalt lapse kirjutamise arengule tervikuna (Uusen, 2002).

Erinevused grammatika omandamisel ilmnevad soolisel tasandil. Poiste ja tüdrukute vaimne areng on erinev, mistõttu avalduvad erinevused ka nende kirjutamisoskuses. Sarnaselt *The Programme for International Student Assessment* (PISA) uuringu tulemustega näitavad 6. klassi tasemetööde analüüsid, et tüdrukute õigekirjaoskus on poistest parem. On ülesandeid, kus vahed on suhteliselt väikesed, kuid eriti ilmekalt oli tüdrukute paremate soorituste ülekaal näha näiteks 2008. aasta tasemetöös, kus hindele „4“ ja „5“ tegi töö 71,3% valimisse kuulunud tüdrukutest ning vaid 47,5% poistest. Poiste keskmine tulemus on olnud aastate lõikes samuti madalam kui tüdrukutel (Sinka, 2009a; 2009b). Tõenäoliselt on erinevus tingitud ka ealistest iseärasustest ning sellest, et poisid ja tüdrukud omandavad teadmisi erineval moel ja erineva kiirusega (Gurian & Ballew, 2004). Samuti on 12aastased tüdrukud samaealistest poistest hoolikamad, kohusetundlikumad ja õpihimulisemad (Sinka, 2009a).

Kognitiivsete oskuste rakendamine keele õppimisel

Õigekirja omandamine on seotud kognitiivsete võimetega. Bloomi kognitiivsete eesmärkide taksonoomia kohaselt (1956) jagatakse õpiväljundid kuueks hierarhiliselt üles ehitatud kategooriaks: teadmine, mõistmine, rakendamine, analüüsimine, sünteesimine ja hindamine. Põhikategooriad jagunevad omakorda veel erinevateks alamkategooriateks (Krathwohl, 2002; Tiene & Ingram, 2001). Paljude uurimuste tulemused näitavad, et kõik tasemed on otsestes hierarhilistes alluvussuhetes, sest mõistmata faktiteadmiste sisu, osutub

võimatuks nende rakendamine, analüüsimine, sünteesimine ja neile hinnangu andmine (vt Anderson, 2001; Krathwohl, 2002; Krull, 2000; Tienne & Ingram 2001).

Madalamaid kognitiivseid võimeid (nt tähelepanu, meeldejäätmine) nõuab teadmise tasand, kus õpilaselt erilist loovust ei eeldata. Keeleõppe seisukohalt näitab see, kui hästi teab õpilane kindlaid keelereegleid või kui hästi ta neid leida või meenutada suudab. Peamised probleemid sellel tasandil on seotud just nimelt väärteadmise reeglist või meeldejäädud info väärkasutamisega (Kikas, 2010; Mayer, 2002). Keskmisi kognitiivseid võimeid (nt arusaamine, õpitu kasutamisoskus, probleemide lahendamise oskus) nõuab õpilaselt mõistmise ja rakendamise tasand, kus mõistmine eeldab keelereeglist arusaamist ning rakendamine arusaamist praktilistest kasutusvõimalustest (nt keelereegli kasutamine uues või teistsuguses situatsioonis) (Sõrmus s.a; Tienne & Ingram 2001). Sageli suudavad õpilased esitada hulgaliselt erinevaid faktiteadmisi, kuid probleeme tekitab reaalse sisulise arusaamise puudumine faktiteadmiste taga (Hills, 2004; Mayer, 2002; Tienne & Ingram 2001). Faktide küsimise asemel tuleks ülesannete koostamisel keskenduda selgitustele ja põhjendustele (Fisher, 2005).

Analüüsi, sünteesi ja hindamise tasandid nõuavad aga õpilaselt kõrgemaid kognitiivseid võimeid (nt üldistamine, järeldamine, seostamine). Neid võimeid arendavad ülesanded panevad õpilasi oletama, arendama, täiustama ja looma olukordi ning probleeme isikupärasel viisil ning nõuavad õpilaselt mõtlemist, järelduste tegemist või hinnangu andmist (Fisher, 2005; Mayer, 2002; Sõrmus, s.a.). Hea analüüsivõimega õpilane peab suutma ülesande (materjali) koostisosadeks lahutada. Keelereeglite omandamise seisukohalt tähendab see näiteks oskust võrrelda, tuletada ja järeldada. Sünteesimisoskus näitab, kas õpilane suudab üksikud komponendid omavahel siduda ning mõistab, kas nende sidumise tulemusena tekib tervik. Hindamistasand peegeldab, kas õpilane on võimeline vastu võtma adekvaatseid otsuseid ning tegema õigeid järeldusi (Fisher, 2005; Krull, 2000).

Üldjuhul on õpilaste keelevead tingitud just probleemidest kognitiivsete oskuste omandamisel (Krathwohl, 2002 ; Mayer, 2002). Lisaks võivad vead olla põhjustatud õppija isiksuseomadustest, füüsisest ja meeleolust. Vead võivad tekkida, kui õppija on ärevuses ega suuda kontsentreeruda. Eksimused võivad olla põhjustatud ka mõõdarääkimisest ja valestimõistmisest, kuid alati on võimalus, et õppija vaimsed võimed lihtsalt ei küündi kõrgemale. Samuti võivad vigade tekkimist põhjustada õppijast mitteolenevad asjaolud, nt erinevad tehnilised faktorid või keskkonna mürafoon, mis segab keskendumist (Thornbury, 1999).

Keelevigade analüüs tasemetööde põhjal

Kõik keeleõppijad teevad vigu, see on paratamatu ja keeleõppe loomulik osa. Vigade puhul tuleb tähelepanu pöörata vea liigile ja tekkepõhjusele. Oluline on analüüsida erinevaid võimalusi vea edaspidiseks vältimiseks (Thornbury, 1999). Eksimused võivad tekkida üksiksõna tasandil (nt õigekiri, kus olulisel kohal on liited, täis- ja kaashäälikuühendid, algustäht, kokku- ja lahkukirjutamine, sõnade käänamine ja pööramine). Lausetasandil on sagedaseks probleemiks sõnade järjestamine ja kirjavahemärgistamine lauses, lauselõpumärgid ja lihtlausete sidumine liitlauseks. Diskursuse vead on tingitud eksimustest lausete sidumisel ja seostamisel tervikteksti seisukohalt (Sinka, 2009a, 2009b; Thornbury 1999).

Alates 1998. aastast sooritatakse Eesti koolides kolmandas ja kuuendas klassis eesti keele tasemetöid, mille eesmärk on hinnata riiklikus õppekavas määratletud II kooliastme eesti keele õpitulemuste saavutamist, anda õpetajatele võimalus hinnata oma õpilaste teadmisi ja oskusi üleriiklikul taustal ning saada tagasisidet õppimise ja õpetamise tulemuslikkusest (Sinka, 2009a; 2009b). Analüüsides õigekirja, osutusid erinevatel aastatel tasemetööde raskemateks ülesanneteks kokku- ja lahkukirjutamine (Sinka, 2009b; Vardja, 2008) ning kirjavahemärgistamine (Sinka, 2009a). Kokku- ja lahkukirjutamisel kontrolliti peamiselt nimisõna kokku- ja lahkukirjutamist. Keerukamaks osutus enam kui kahest tüvest koosneva liitsõna õigekirja omandamine ja *ne-* või *line-*liitelise omadussõna kokku- ja lahkukirjutamine. See oli probleemiks ka vanemas kooliastmes. 2006. aasta tasemetöös tekitas enim raskusi sõnade *pooleaastane* ja *naabertalus* õigekiri, millega jäid üldjuhul hätta ka tugevamad õpilased (Vardja, 2008).

Õpilastele valmistas probleeme ka kirjavahemärgistamine. 2007. aastal eksiti kõige enam üttelauses *Mis sina, väikemees, sellest arvad?* (36% õigesti vastanud), kus jäeti komad lihtsalt panemata. Keeruliseks on osutunud ka loetelude kirjavahemärgistamine, mis omakorda seostub puudujääkidega lausetüübi äratundmisel (Sinka, 2009a). Ortograafia temaatikast saab täheortograafia puhul välja tuua probleemid sulghäälikute märkimisel, nt sõnades *tegemata*, *hoogsad* (õigesti vastanute protsent vastavalt 63% ja 70%). Samas näitavad kogemused, et on õpilasi, kes ei suuda *mata*-vormi õigekirja omandada gümnaasiumiski, mistõttu on igati otstarbekas niisugustele veaohlikele ortogrammidele varakult tähelepanu pöörata. Algustähe ortograafia puhul on erinevatel aastatel osutunud keeruliseks sellised sõnad nagu *tuhamäed*, *Jüriöö ülestõus*, kus raskusi valmistas mitte sündmuse nime, vaid liigisõna äratundmine ja kirjutamine. Raskusi valmistab aastast aastasse ka ajaloosündmuste nimetuste kirjutamine, eriti kui selle esimene komponent on number. Oluliseks muudab algustähe ortograafiaga tegelemise inglise keele mõju, mille tulemusena kalduvad põhikooli õpilased nädalapäevi ja kuude

nimetusi kirjutama suure tähega ja teoste pealkirju läbiva suurtähega (Sinka, 2009b; Vardja, 2008).

Keele omandamise strateegiaid

Tavapäraselt tehakse vahet keele spontaansel omandamisel ja teadlikul õppimisel. Keele spontaanne omandamine toimub alates lapsepõlvest igapäevases suhtlemises loomulikul teel. Grammatilisele korrektsusele otseselt tähelepanu ei pöörata (Thornbury, 1999; Widodo, 2006). Teine viis keele omandamiseks on teha seda teadlikult, juhendaja käe all. Sellisel juhul pööratakse oluliselt rohkem tähelepanu grammatilistele konstruktsioonidele, sõnade õigele kasutamisele ja kontekstile, kus sõnad esinevad (Rammo, 2010).

Keeleõppes on oluline kasutada erinevaid strateegiaid, arvestades õppijate eripära. On leitud, et õpetamisstrateegia seostub tugevasti õpilase õpimotivatsiooni, enesehinnangu ja individuaalsete omadustega (Jinping, 2005; Mayer, 2002; Oxford 1990). Samuti on leitud, et õige meetodi valik tagab edu edasises keeleõppes, sest ta võimaldab õppijal omandada keelt kiiremini ja efektiivsemalt (Oxford, 1990; Thornbury, 1999).

Mitmete autorite hinnangul (Brown, 2001; Entwistle, 1998; Mayer, 2002) on tõhusad sellised meetodid, mis toetavad õpieesmärki (milleni tahetakse jõuda); kaasavad õpilast, mitte ei jäta teda passiivsesse rolli; arendavad õpilase loovat mõtlemist ja probleemilahendamise oskust, tõstavad õpilase kompetentsi õpitavas valdkonnas. Oluline on arendada õpilase kriitilist mõtlemist ja iseseisvat analüüsioskust, mitte pakkuda niivõrd valmistõdesid ja reegleid (vt Egel, 2009; Griffiths 2009; Mayer, 2002; Nation & Macalister, 2010). Selleks sobivad induktiivne õpetamine ning erinevad paaris- ja rühmatöö vormid (Brown 2001; Entwistle, 1998; Thornbury, 1999).

Lisaks on õpetamise strateegiad seotud ka õpetaja kogemuse ning staažiga. Varasemad uuringud näitavad, et vanemad õpetajad kasutavad rohkem traditsioonilisi (deduktiivseid) meetodeid. See võib olla tingitud nende varasemast õpetamiskogemusest, mis on suuresti mõjutusi saanud nende enda kooliajast (Uibu & Kikas, 2012). Nooremad ja väiksema staažiga õpetajad ei ole oma metoodika valikul samas nii teadlikud kui kogenud õpetajad, kuna neil puudub vastav praktika, mis saadakse aastate jooksul kogemusi omandades. Kasutatakse küll erinevaid õpetamisstrateegiaid, kuid nende valikud ei ole nii teadvustatud.

Induktiivne ja deduktiivne lähenemine keeleõppes. Keele loomulikku omandamist ja teadlikku õppimist tuleks vaadelda ühtse protsessina. Keelereeglid on sageli keerulised ja mitmetahulised, alati ei leidu konkreetset ühest lähenemist ja reegli tõlgendamine võib kujuneda vastuoluliseks (Harmer, 1998). Spontaanse õppimise puhul (induktiivne meetod)

tuletatakse keelereeglid suhtlemisest ja kontekstist. Õpetajakeskse õpetamise puhul esitatakse reeglid valmiskujul (deduktiivne meetod) ning see on olnud pikka aega valdav lähenemine grammatika õpetamisele. Teisisõnu võib neid kahte meetodit nimetada avastusel põhinevaks meetodiks ning reeglil põhinevaks meetodiks (Kingsepp & Sõrmus, 2000; Xio-Yun, 2008) ning peamiseks vaidluskohaks on see, kui palju peaks keeleõppes pöörama tähelepanu reeglite äraõppimisele ja kinnistamisele ning kui palju jätma ruumi loomingulisele avastamisele (Harmer, 1998).

Reeglist lähtuv ehk deduktiivne grammatika õpetamine on viimasel ajal leidnud palju negatiivset vastukaja (Allahyar & Ramezanpour, 2010). Tüüpiline seda põhimõtet järgiv tund algab reegli selgitamisega, järgnevad kinnistavad harjutused. Harjutusi tehes keskendutakse lugemisele ja kirjutamisele, tähelepanuta jääb rääkimine ja eneseväljendus. Lisaks on meetodil teisi negatiivseid külgi: alustades tundi grammatikaga, võib see tekitada õpilastes (eriti just nooremates) vastumeelsust. Kuiv õpetaja selgitus ilma illustreeriva materjalita ei jää meelde, samuti soodustab selline õppimine ettekujutust, et keeleõpe põhineb ainult reeglitel (DeFelice, 2005; Thornbury, 1999).

Meetodi positiivne külg on selle ajasäästlikkus. Õpetaja selgitused, iseseisev töö ja hilisem kontroll on efektiivsed meetodid faktipõhiseks õppimiseks ja põhioskuste arendamiseks (Allahyar & Ramezanpour, 2010; Entwistle, 1998). Olemas on palju konkreetseid ja selgepiirilisi reegleid, mida on võimalik kiirelt ja konkreetsetult seletada, säästes nii rohkem aega harjutamisele. Kõnealune meetod sobib paljudele õppuritele (Thornbury, 1999; Widodo, 20006). Tund vastab sellise õppija ettekujutusele keeletunnist, kes on harjunud kindla ja tavapärase süsteemiga ning ei ole uuendustealdis. Kasutades deduktiivset õpetamist, tuleks arvestada, et reegel peab olema (1) lahti seletatud nii, et selle kasutamise ala ja piir on selge; (2) selgesti sõnastatud – ebaselgus tuleneb sageli sõnade mitmetähenduslikkusest või sellest, et lauset saab mõista mitmeti; (3) lihtne – igal reeglil on peaaegu alati erandeid ja sageli on neid rohkem kui üks; erandite meeldejätmisel tuleb arvestada õppija võimetega. Selgituste jagamisel tuleb lähtuda faktidest, mis on õppijale juba tuttavad (Swan, 1994;). Kui reegel on sõnastatud üheselt mõistetavalt, ei teki selle tõlgendamisega probleeme (Harmer, 1998).

Grammatika õpetamise teiseks võimaluseks on *näitest lähtuv* ehk avastamisel põhinev *induktiivne meetod*. Selle meetodi puhul ei ole õppur reegluga varem kokku puutunud ning omandab reegli näiteid uurides. Meetod ei ole nii jäik kui reeglist lähtuv grammatika ja toetab rohkem õpilase loovust (Thornbury, 1999; Uusen, 2006). Õppimine toimub pigem varjatult, õpilased teevad loovtegevust või loevad teksti, kus on sees õpetatav grammatiline vorm, kuid nende tähelepanu on suunatud tegevusele või tekstile, mitte grammatikale. Induktiivse meetodi puhul aitab õpetaja õpilastel omandada ja/või praktiseerida keelt, kuid ei rõhuta eriliselt

grammatikat. Õpilased kasutavad keelt loomulikus kontekstis, mille tulemusel nad omandavad selle alateadlikult (Uusen, 2002).

Samas on induktiivsel meetodil ka puudusi (Thornbury, 1999). Selleks, et jõuda konkreetse reegli sõnastamiseni, võib kuluda palju aega ja harjutamiseni ei jõutagi. Samuti võib õpilane enda jaoks reegli valesti lahti mõtestada – laiendades reeglit näidete puhul, kus see ei sobi. Nii on leitud, et see õpetamismeetod valmistab raskusi õpilastele, kes hindavad konkreetset ega ole väga loomingulised (Allahyar & Ramezanpour, 2010). Suuri nõudmisi seab induktiivne meetod ka tunni planeerimisel õpetajale: materjali tuleb valida ja koostada kriitilise pilguga. Lisaks on ka väga hoolikalt ettevalmistatud tunni puhul valdkondi, kus näidete põhjal kindlat reeglit formuleerida ei saa (Allahyar & Ramezanpour, 2010; Thornbury, 1999). Samas arendab näitest lähtuv meetod õpilase iseseisva töö võimet, toetab eneseväljendust ja suhtluseesmärkide arendamist (Schmid & Kitzelmann, 2011; Thornbury 1999, Uusen 2002). Nii on leitud, et kui õpilane avastab ja sõnastab reegli enda jaoks ise, jääb see talle paremini meelde ja omab suuremat tähendust (Thornbury, 1999). Vaimse pingutuse korral on kognitiivsed võimed ülekaalus, mis omakorda kindlustab parema meeldejäämise (Widodo, 2006).

Induktiivse õpetamise erivormiks on grammatika omandamine teksti kaudu. On teada, et sõna tähendus sõltub sageli kontekstist, milles sõna kasutatakse (Thornbury, 1999). Seega, ilma konteksti teadmata on väga keeruline sõna või fraasi täpset tähendust mõista. Lause „See on tee“ on ilma konteksti teadmata üsna väheütlev. Tähenduse saab see alles siis, kui teame eellugu (Harmer, 1998; Thornbury, 1999). Grammatikat õpetades tuleb arvestada, et üksikuid kontekstist välja võetud lauseid võib tõlgendada mitmel erineval viisil. Seepärast on oluline õige teksti valik ja tööülesanne, mille õpilane peab täitma (Thornbury, 1999). Uurimused on näidanud, et teksti tähendust mõistavad kiiremini need õppijad, kes saavad paremini aru lause struktuurist ja teavad sõnade tähendust (Harmer 1993; Hedge, 2000). Teksti kaudu grammatika õpetamine on keerulisem algklassiõpilaste puhul, kuna neil võib esineda probleeme teksti üldtausta mõistmisega. Vale teksti valiku puhul tekib õpilasel igavus ning motivatsioon grammatika õppimiseks kaob (Brown, 1994; Thornbury, 1999).

Tõhusaid meetodeid grammatika õpetamiseks

Traditsiooniliselt seostatakse grammatika õppimist ja õpetamist erinevate reeglite omandamisega (Uusen, 2002). Sellele järgnevad erinevat tüüpi ülesanded õpitud reegli kinnistamiseks (nt lünkharjutused, vigade parandamine). Selline õpetamisviis tekitab sageli õppureis tõrget, tundudes igav ning üksluine. Mitmed teoreetikud (Brown, 1994; Harmer 1993; Thornbury, 1999; Woods, 1997) on leidnud, et grammatika õpetamine on küll hädavajalik, kuid selleks tuleb leida sobivad meetodid ja tehnikad. Browni (1994) hinnangul peaks grammatika

õpetamine olema seostatud tavalise suhtluskeskkonnaga, igapäevaeluga ning toetama ja soodustama kommunikatiivseid eesmärke, millel on oluline roll ka uuendatud „Põhikooli riiklikus õppekavas“ (2010). Nende oskuste arendamisel on tõhusateks meetoditeks erinevad rühma- ja paaritöö ülesanded (nt ajurünnak, mõtte- ja mõistekaardid), mis soodustavalt õpilaste kognitiivsete oskuste paranemist ja analüütilise mõtlemise kujunemist (Uibu & Kikas, 2012; Thornbury, 1999). Grammatika õpetamisel on tähtis last mitte kurnata lingvistilise terminoloogiaga.

Thornbury (1999) järgi on õpetamisel vaja arvestada e- ja a-faktoriga. *E-faktor* (ingl *efficiency*) koosneb kolmest alajaotusest: ökonoomsus, lihtsus ja tõhusus. Ökonoomsuse all mõistetakse meetodi või ülesande ajasäästlikkust, sest grammatika õpetamisel kehtib reegel: mida lühem ja selgem, seda parem. Lihtsus tähendab, kui kiirelt ja lihtsalt suudetakse materjalid ette valmistada. Tõhususe puhul peetakse silmas, kas meetod või ülesanne täidab oma eesmärke parimal võimalikul viisil. *A-faktor* (ingl *appropriacy*) tähendab seda, et mitte ükski klassikomplekt ei ole teisega sarnane. Gruppidel on erinevad vajadused, huvid, tase, suhtumine, motiveeritus jne. Seega on õige valida erinevatele klassidele erinevat tüüpi ülesanded ja erinev õpetamise metoodika. Selleks, et leida aga sobiv lähenemine, tuleb arvestada õppurite vanuse ja tasemega; grupi suurusega; sellega, millised on õpilaste huvid ja vajadused (nt kas nad peavad sooritama eksami); arvestada tuleb materjalide kättesaadavusega; haridusliku taustaga (nt riigikool, erakool, koduõpe).

Lisaks e- ja a-faktorile tuleks grammatika õpetamisel varieerida erinevaid meetodeid ja ülesande tüüpe, mis muudab õppimise õpilasele huvitavamaks ja vaheldusrikkamaks. Õpetajal on oluline teadvustada, kuidas ja mida ta räägib. Reeglite edastamisel tuleb olla konkreetne ja kasutada õpilaste jaoks mõistetavat sõnastust. Õpieesmärkideni jõudmist toetab ka lisavahendite kasutamine (nt tabelid, mõiste- ja mõttekaardid, esitlused). Arvestada tuleks klassi eripära, kuna õpilaste eelistused ülesannete tüüpide ja õpimeetodite osas võivad klassikomplektiti oluliselt erineda (Harmer, 1998).

Keelevigade parandamine

Mitte kellelegi ei meeldi eksida ning üldjuhul ei ole meeldiv, kui keegi pidevalt vigu parandab. Samas kinnitavad uuringud, et vigade tegemine on oluline ja positiivne osa keeleõppes (Hedge, 2000) ning vigade ignoreerimine seab riski alla õpilaste edasise keelelise arengu (Thornbury, 1999; Woods, 1997). Siiski tuleb tähelepanu pöörata viisile, kuidas tekkinud vigadele reageerida. See on tundlik teema ja nõuab õpetajalt teadmisi, kuidas erinevates olukordades õigesti käituda. Töös vigadega peab õpetama tegema mitmeid otsuseid. Näiteks, selgitama välja vea liigi ning otsustama, kas on oluline viga parandada, millal viga

parandada, kes peaks vea parandama ning millist tehnikat parandamiseks kasutada (Entwistle, 1998; Thornbury, 1999).

Kaasaegne metoodika on vigade vastu üldiselt tolerantsem. Paljud õpetajad peavad oluliseks positiivset tagasisidet, kuid arvatakse, et mõnede õpilaste keeleteadmiste areng on pidurdunud just seetõttu, et enamik saadud tagasisidest on olnud ainult kiitev ning õpilasel puudub arusaam, kui palju vigu ta teeb. Õpilasele antakse tagasisidet vaid siis, kui tal on õigus, kuid samal ajal jäetakse märkimata korrad, kui esines eksimusi. Seega, oluline on reageerida vigadele efektiivselt, pöörates tähelepanu ka esmapilgul väikestele (Thornbury, 1999; Uusen 2002; Woods, 1997). Negatiivne tagasisidestamine ei pruugi olla karm, vaid võib vea tegemisel piirduda lausega: „Ei, Sa ei saa nii öelda“, „Mõttele veel....“ (Thornbury, 1999). Muidu võib õpilastel kujuneda edaspidi harjumus kasutada vale versiooni.

Tunnustatud viisiks keeleõppes on ka õpilase suunamine ja juhendamine, mille tulemuseks on vea iseseisev ülesleidmine. Uusen (2002) väidab, et kui lapsel on huvi, tahtmine, mõtted ja sõnavara kirjutamiseks, siis saab teda õpetada leidma ja analüüsima grammatilisi eksimusi ning suunata otsima erinevaid võimalusi puuduvate teadmiste hankimiseks. Õpetaja ei paranda koheselt viga, vaid juhib veakohale tähelepanu ning annab õpilasele võimaluse selle korrigeerimiseks (Tiisvelt, 2011). Sellist lähenemist toetab ka riiklik õppekava, kus uue olulise hindamiskriteeriumina on välja toodud kujundav hindamine, mille üheks põhimõtteks on hinnangu andmine kogu tööprotsessile (Põhikooli riiklik õppekava, 2010). Õigekirja õpetamise kontekstis tähendaks see, et enne, kui õpilasele negatiivne hinne pannakse, annab õpetaja talle võimaluse vigade parandamiseks (Tiisvelt, 2011; Uusen, 2002). Õpetaja ülesanne on anda õpilastele tagasisidet, mis aitab neil jõuda keerukamate arusaamadeni. Nii on tagasiside täiendav kogemus, mida õppijad kasutavad, et suurendada oma teadmisi (Eggen & Kauchak, 2007).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Põhikooli riikliku õppekava (2010) kohaselt on oluline, et õpilane saavutaks keeleteadlikkuse ja hea väljendusoskuse emakeeles, mis omakorda eeldavad keele põhiteadmiste ning õigekirjaoskuse eakohast omandamist. Õigekirja omandamine on läbi aegade olnud üks keerulisemaid teemasid, seda eriti poistele, kelle tulemused tasemetööde analüüside põhjal jäävad tüdrukute omadele alla (Sinka, 2009a; 2009b). Eriti keerukaks on osutunud lausete kirjavahemärgistamine (Sinka, 2009a). Seepärast on käesoleva uurimuse eesmärgiks välja selgitada eesti keele õpetajate arvamused ja hinnangud põhikooli II kooliastme õpilaste õigekirja, lausestuse ja lausetüübi valiku vigade põhjuste kohta. Lisaks tahetakse välja selgitada, milliseid tegevusi õpetajad ise kasutavad või kasutaksid keelevigade

parandamiseks ning milliseid õpetamise strateegiaid peavad õpetajad tõhusaks keelevigadest hoidumiseks. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitatakse järgmised uurimisküsimused.

1. Selgitada välja õpetajate arusaamad keelevigade põhjuste kohta. Uuringud näitavad, et keelevigade tekkel on erinevaid põhjused, kuid peamisteks põhjusteks peetakse puudujääke õpilaste erinevates kognitiivsetes oskustes (Anderson, 2001; Bloom, 1956; Mayer, 2002). Vead on osa keeleõppes, kuid vea vältimiseks on oluline mõista, mis oli vea põhjustajaks. Seepärast tahetakse käesolevas uurimuses välja selgitada eesti keele õpetajate arusaamad II kooliastme õpilaste sagedasemate keelevigade tekkepõhjuste kohta õigekirjas, lausestamisel ja lausetüübi valikul suhtluseesmärgi järgi.

2. Uurida, mida teevad emakeeleõpetajad, kui nende õpilastel esinevad keelevead. Varasemad uurimused on näidanud, et võõrkeeleõppes on levinud nii deduktiivne (reeglil põhinev) kui ka induktiivne (spontaanne näidetel põhinev) õpetamine (Cook, 2001; Harmer, 1993; Hedge, 2000; Thornbury, 1999). Samuti kasutavad õpetajad keeleõppes meetodeid, mis on suunatud õpilaste erinevate kognitiivsete oskuste parandamisele (Entwistle, 1998). Käesolevas uurimuses selgitatakse välja, millised on õpetajate tegevused keelevigade parandamisel, kui nende õpilastel esinevad vead õigekirjas, lausestamisel ja lausetüübi valikul suhtluseesmärgi väljendamisel.

3. Analüüsida, millised on õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad erinevat liiki keelevigadest hoidumiseks. Erinevad autorid (Brown, 2001; Entwistle, 1998; Mayer, 2002) peavad tõhusateks strateegiaid, mis soodustavad õpilaste kõrgema taseme kognitiivsete oskuste paranemist ja analüütilise mõtlemise kujunemist. Seepärast on oluline kasutada tegevusi, mis eeldavad õpilastelt analüüsivõimet ja probleemide lahendamise oskust (Mayer, 2002; Thornbury, 1999; Uibu & Kikas, 2012). Vastust otsitakse küsimusele, milliseid strateegiaid peavad õpetajad tulemuslikuks õpilaste õigekirja, lausestamise ja lausetüübi valiku vigade ennetamisel.

4. Erinevatel õpetamise strateegiatel on nii positiivsed kui ka negatiivsed küljed ning keele erinevate osaoskuste arendamiseks sobivad erinevad õpetamise viisid (Allahyar & Ramezanpour, 2010; Thornbury, 1999). Sobivate meetodite kasutamine, mis toetaks keeleõppe eesmäärke, võimaldab õppijal omandada keelt kiiremini ja efektiivsemalt (Brown, 2001; Entwistle, 1998; Mayer, 2002; Oxford, 1990). Seepärast tahetakse uuringus välja selgitada erineva tegevusmustriga (õpetamise sisulise profiiliga) õpetajad ning analüüsida, mille poolest erinevad nende hinnangud tõhusate strateegiate kohta õpilaste õigekirja, lausestuse ja lausetüübi valiku vigade parandamisel. Samuti analüüsitakse õpetajate profiiligruppe õpetamise staaži järgi.

Metoodika

Valim

Magistritöös kasutatud andmed koguti projekti „Põhikoolide üldpädevuste uuring 2011–2014“ raames. Küsitlus viidi läbi 2011. aasta septembris-oktoobris nende emakeeleõpetajate hulgas, kes õpetasid lastele eesti keelt 7. klassis. Kokku osales uuringus 29 õpetajat 28 Eesti koolist. Valimi moodustamisel arvestati kooli suurust, asukohta ja tüüpi (nt maakool – linnakool, põhikool – gümnaasium). Samuti varieerus õpilaste arv klassis, kus õpetajad emakeelt õpetasid. Vastanute hulgas oli 26 naist ja 1 mees. Kaks vastajat jättis soo märkimata. Lõpetatud erialaks oli 24 vastanut märkinud eesti keele ja kirjanduse eriala, üks vastanu oli lõpetanud eripedagoogika ning üks õppinud eesti keelt ja kirjandust koos mõne muu humanitaarainega. Vastusevariandi *muu eriala* oli valinud üks õpetaja ning kaks ei täpsustanud lõpetatud eriala. Õpetamise staaž varieerus 0–35 aastani. Kolm õpetajat jättis staaži märkimata. Tuginedes Dreyfus'i mudelile (Dreyfus, 1981; Lester, 2005) jagati õpetajad staaži järgi nelja gruppi: algajad (õpetamise kogemus kuni 5 aastat; 4 õpetajat), edasijõudnud (õpetajana töötanud 6–10 aastat; 7 õpetajat), asjatundjad (tööstaaž 11–20 aastat; 6 vastanut) ning eksperdid (töötanud oma valdkonnas 21 või rohkem aastat; 9 õpetajat). Kõigi vastanute keskmine tööstaaž oli 16,2 aastat.

Uuringus osalenud emakeeleõpetajatest oli 14 lõpetanud 7. klassis õpilasi rohkem kui ühe aasta, 4 õpetajat ühe aasta ning 9 õpetajat alustas uurimuses osalenud õpilaste õpetamist 2011. aasta sügisel.

Mõõtevahend ja protseduur

Õpetajate arvamuste ja hinnangute väljaselgitamiseks õpilaste emakeelevigade põhjuste (II kooliastme lõpuks) ja nende vigade ennetamise strateegiate kohta kasutati küsimustikku, mis koosnes üheksast avatud küsimusest (autor K. Uibu). Küsimustik keskendus kolme tüüpi vigadele: eesti keele õigekiri (edaspidi: *õigekiri*), lausetüübi määramine (edaspidi: *lausestus*) ning lausetüübi valik suhtluseesmärgi järgi (edaspidi: *lausetüüp suhtlemisel*). Iga veatüübi kohta esitati õpetajale kolm küsimust. Esimene küsimus uuris õpetajate arvamust keelevigade võimalike tekkepõhjuste kohta. Teise küsimusega taheti välja selgitada, milliseid tegevusi õpetajad kasutavad või kasutaksid vigade parandamiseks, kui nende klassi õpilane teeks samasuguse vea. Kolmanda küsimuse ülesandeks oli teada saada, millised oleksid õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad nende keelevigade ennetamisel.

Õigekirjaeksimuseks valiti küsimustikku sõnaühend *homme päev*, mis oli pilootuuringus põhjustanud õpilastele vigu. Nimelt, õpilastel paluti otsustada valesti kirjutatud sõnaühendi *hommne päev* õigekirja üle ja põhjendada oma otsust õigekirjareegli või analoogilise sõnaga.

Paljude õpilaste põhjendused ei olnud relevantset, levinud vastus oli: „Mõtlesin reeglile: kahte kaashäälikut ei saa kokku kirjutada“. Uuringus osalenud õpetajatel paluti avaldada arvamust vea võimalike põhjuste kohta – miks võis õpilane anda sellise vale vastuse.

Sarnaselt õigekirjaga paluti küsimustiku teises osas õpetajatel selgitada, miks õpilased eksisid nende hinnangul lausetüübi määramisel (suur osa õpilastest määras lause *Kohtunikud ei ilmutanud lahkust, erapooletust* liitlauseks). Kolmandaks teemaks oli erinevate lausetüüpide kasutamine suhtluseesmärkide väljendamisel. Õpetaja pidi hindama õpilase valet otsust lausetüübi sidumisel suhtluseesmärgiga (õpilased määrasid lause *Kas sa annaksid mulle oma laheda arvutit?* ainult küsimuseks, kuid ei märkinud, et see küsimus võimaldab väljendada ka soovi ja palvet).

Kodeerimine ja kategooriate loomine. Minu ülesandeks uuringus oli õpetajate vabavastuste kodeerimine, kategooriate loomine abduktiivsel meetodil ning tulemuste interpreteerimine (vt Strauss & Corbin, 1990). Kategooriate loomiseks õpetajate vabavastused kõigepealt kodeeriti. Uuringu usaldusväärsuse tagamiseks kasutati topeltkodeerimist (magistritöö autori ja juhendaja koostöös). Kodeerimise esimeses etapis analüüsiti õpetajate andmeid induktiivselt, arutades ühiselt läbi 10% õpetajate vastustest. Igale vastusele anti kood. Algselt oli koodide hulk väga suur, arutelu käigus nende nimetused ühtlustati. Kodeerimise teises faasis kodeeriti õpetajate vastuseid teineteisest sõltumatult, toetudes teooriale. Teemad, mille alusel andmeid kategoriseeriti, kitsenesid. Näiteks, küsimuse puhul, mis käsitles vigade põhjusi erinevates keelevaldkondades, sai välja tuua õpilaste kognitiivsete oskustega seotud aspektid (nt väärteadmine, meeldejätmine). Küsimuste lõikes – keelevigade põhjuste selgitamine, õpetaja tegevused vea parandamiseks oma klassis ning õpetaja hinnangud tõhusate vea ennetamise strateegiate kohta – oli võimalik eristada sarnase nimetusega koodi, mis tähendab, et sama tüüpi küsimuste puhul eristusid analüüsimisel õpetajate sarnased arusaamad. Lepiti kokku kategooriad (nt õpilaste kognitiivsete oskuste arendamine, keeleõppe strateegiad). Kõik küsimused ja eriarvamused kodeerimisel ja kategooriate loomisel arutati läbi ja ühtlustati koostöös juhendajaga.

Andmeanalüüsi meetodid

Analüüsimaiks õpetajate arvamusi keelevigade põhjustest, õpetajate tegevusi keelevigade parandamisel ja tõhusaid strateegiaid keelevigade ennetamisel, tehti rida kirjeldavaid analüüse (arvutati sagedused, aritmeetilised keskmised ja standardhälbed). Risttabelit kasutati erinevuste väljaselgitamiseks erineva õpetamisprofiiliga õpetajate hinnangute vahel tõhusate keeleõppe

strateegiate kohta. Õpetajate jaotust profiiligruppides staaži järgi analüüsiti risttabeli χ^2 -testiga. Andmete analüüsimiseks kasutati andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics, versiooni 20.0.

Tulemused

Et selgitada välja õpetajate arusaam õpilaste eesti keele õigekirja, lausestamise ja lausetüübi valiku vigade põhjuste kohta, viidi läbi kirjeldavad analüüsid. Tabelis 1 on esitatud vigade põhjuste sagedusanalüüsi tulemused.

Tabel 1. Õpetajate põhjendused keelevigade tekkimise kohta

	Vea liik		
	Õigekiri (N = 25)	Lausestus (N = 22)	Lausetüüp suhtlemisel (N = 22)
<i>Kognitiivsed oskused</i>			
1 (Väär)teadmine	3	22	14
2 Meeldejätmise	11	1	1
3 Arusaamine	13		2
4 Mõtlemine	6		3
5 Tähelepanematus	3		2
6 Analüüsimine		16	
7 Süvenemine			9

Analüüsist selgus, et kõigi kolme vealiigi põhjusteks peavad õpetajad puudujääke õpilaste kognitiivsetes oskustes. Kokku nimetasid õpetajad õigekirjavea puhul seitset erinevat põhjust ($M = 2.77$, $SD = .82$), lausestamisel toodi välja kolm põhjust ($M = 1.77$, $SD = .43$) ning lausetüübi valikul vastavalt suhtluseesmärgile eristus õpetajate vastustest kuus põhjust ($M = 1.41$, $SD = .50$). Kõigi kolme vealiigi puhul tõid õpetajad välja õpilaste väärteadmised ja valesti meeldejätmise. Kõige sagedamini nimetati õigekirjavea põhjusena probleeme arusaamisel ja meeldejätmisel; lausestusvea puhul väärteadmist ja puudulikku analüüsi (õpilased määrasid laiendatud lihtlause liitlauseks). Lausetüübi valikul suhtluseesmärgi väljendamisest peeti sagedasemateks põhjusteks kujunenud väärteadmist ja vähest süvenemist.

Teiseks analüüsiti, millised oleks õpetajate tegevused, kui nende õpilastel esineks õigekirjas, lausestamisel ja lausetüübi valikul samasugune viga, nagu oli esitatud näidetes. Detailne ülevaade õpetajate kirjeldatud tegevustest on toodud tabelis 2.

Tabel 2. Õpetajate tegevused keelevigade parandamisel

	Vea liik		
	Õigekiri (N = 22)	Lausestus (N = 22)	Lausetüüp suhtlemisel (N = 22)
<i>Kognitiivsete oskuste arendamine</i>			
1 Analüüsimine	2	8	9
2 Kordamine	6	5	3
3 Põhjendamine	7	6	1
4 Näitlikustamine	9	3	2
5 Meenutamine	3	5	
6 Rakendamine		5	3
7 Arutlemine	1		7
8 Arusaamise arendamine		7	1
9 Järeldamine		2	2
10 Erinevuste väljatoomine			5
11 Ümbersõnastamine	3		
<i>Keeleõppe strateegia</i>			
1 Induktiivne	4	8	10
2 Deduktiivne	10	9	1

Kokku nimetasid õpetajad 11 õpilaste kognitiivsete oskuste arendamisele suunatud tegevust, mis aitaksid nende hinnangul keelevigu parandada. Lausestusvea puhul tõid õpetajad välja 8 tegevust ($M = 1.86$, $SD = .83$), õigekirjavea puhul 7 tegevust ($M = 1.55$, $SD = .51$). Lausetüübi valikul suhtluseesmärgi väljendamisel eristus õpetajate vastustest üheksa erinevat õpilaste kognitiivsete oskuste arendamisele suunatud tegevust ($M = 1.55$, $SD = .86$). Kõige sagedamini nimetatud tegevused õigekirjavea ennetamisel olid näitlikustamine, põhjendamine ja kordamine. Nii lausestamise kui ka lausetüübi valiku vea parandamisel kasutasid õpetajad kõige sagedamini analüüsimist (nimetati vastavalt 8 ja 9 korda), lisaks lausestusvea parandamisel arusaamise arendamist ning lausetüübi valiku puhul arutlemist.

Analüüsides õpetajate vastuseid, selgus, et peale õpilaste kognitiivsete oskuste arendamisele suunatud tegevuste, kasutasid õpetajad erinevaid keeleõppe strateegiaid. Nimetatud võtted võis jagada kaheks: induktiivne ja deduktiivne õpetamine (vt Tabel 2 keeleõppe strateegiate kohta). Õigekirja vigade parandamisel kasutati rohkem deduktiivset

lähenemist, lausestusvigade parandamisel nii deduktiivset kui ka induktiivset õpetamist ning lausetüübi valikul vastavalt suhtluseesmärgile ülekaalukalt induktiivset õpetamist.

Kolmandaks selgitati välja, millised oleksid õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad ja tegevused õigekirja, lausestamise või suhtluses kasutatavate lausetüüpide vigade ennetamisel. Selleks viidi läbi rida kirjeldavaid analüüse (vt Tabel 3).

Tabel 3. Õpetajate hinnangud tõhusate strateegiate kohta keelevigade ennetamisel

	Vea liik		
	Õigekiri (N = 21)	Lausestus (N = 20)	Lausetüüp suhtlemisel (N = 20)
<i>Kognitiivsete oskuste arendamine</i>			
1 Kordamine	15	10	6
2 Näitlikustamine	5	5	11
3 Selgitamine	6	2	4
4 Arusaamise arendamine	1	4	2
5 Analüüsimine	1	3	2
6 Meenutamine	3	2	1
7 Õige teadmise kujundamine	1	4	
8 Ümbersõnastamine	3		
9 Arutlemine			3
10 Rakendamine		3	
<i>Keeleõppe strateegiad</i>			
1 Induktiivne	8	6	8
2 Deduktiivne	9	3	2
<i>Muud tegevused</i>			
1 Kontrollimine		1	2
2 Motiveerimine			1
3 Lisa-aeg õpetamiseks			1

Õigekirja ja lausestusvea vältimiseks pakkusid õpetajad välja kaheksa õpilaste kognitiivsete oskuste arendamisele suunatud võimalust (vastavalt $M = 1.71$, $SD = .46$ ja $M = 1.70$, $SD = .66$) ning lausetüübi valikul vastavalt suhtluseesmärgile seitse strateegiat ($M = 1.65$, $SD = .67$). Kõigi kolme veatüübi puhul pidasid õpetajad tulemuslikumateks kordamist ja näitlikustamist.

Samuti selgus, et lisaks õpilaste kognitiivsete oskuste arendamisele suunatud tegevustele pidasid õpetajad tõhusaks induktiivsete ja deduktiivsete keeleõppe strateegiate kasutamist (vt Tabel 3). Õpetajate hinnangul on õigekirjavigade ennetamisel oluline kasutada nii induktiivset kui ka deduktiivset õpetamist, lausestamise ja lausetüübi valiku vigade vältimiseks aga pigem induktiivset õpetamist. Mõned õpetajad pidasid oluliseks muid tegevusi (nt tööde kontrollimist).

Et selgitada välja, kas õpetajate tegevustes ilmnevad teatud mustrid (õpetamise sisulised profiilid) ning mille poolest erineva profiiliga õpetajate hinnangud tõhusate strateegiate kohta õpilaste keelevigade parandamisel üksteisest erinevad, jaotati esmalt õpetajad nende kirjeldatud tegevuste alusel kolme gruppi. Kuna kõik õpetajad ei kirjeldanud oma vastustes keeleõpetuse strateegiaid, mida saanuks kodeerida induktiivseks ja/või deduktiivseks, said profiili numbrit ainult 14 õpetajat 29st. Esimesse gruppi liigitati õpetajad, kes kirjeldasid oma tegevustena induktiivset õpetamist vähemalt kahte liiki keelevea parandamisel (nt õigekiri märkimata – lausestus induktiivne – lausetüüp suhtlemisel induktiivne; kokku 4 õpetajat; edaspidi: *induktiivne profiil*). Teise gruppi rühmitati õpetajad, kes nimetasid vähemalt kahte liiki keelevea parandamisel deduktiivset õpetamist (nt õigekiri deduktiivne – lausestus deduktiivne – lausetüüp suhtlemisel märkimata; 4 õpetajat; edaspidi: *deduktiivne profiil*). Kolmanda grupi õpetajaid iseloomustas vigade parandamisel kombineeritud lähenemine (nt õigekiri deduktiivne – lausestus induktiivne – lausetüüp suhtlemisel märkimata; 5 õpetajat; edaspidi: *kombineeritud profiil*).

Uurimaks, milliseid kognitiivsete oskuste arendamise strateegiaid peavad erineva profiiliga õpetajad tõhusaks keelevigade ennetamisel, tehti risttabelid. Ülevaade tulemustest vealiikide kaupa on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Erineva profiiliga õpetaja hinnangud tõhusate strateegiate kohta

	Õpetaja profiil		
	Induktiivne (N=4)	Deduktiivne (N=4)	Kombineeritud (N=5)
<i>Õigekiri</i>			
1 Kordamine	3	3	4
2 Näitlikustamine	2	1	1
3 Selgitamine	2		1
4 Meenutamine		2	
5 Ümbersõnastamine		1	1

Lausestus

1 Kordamine	2	1	1
2 Näitlikustamine	2	1	1
3 Selgitamine	1	1	
4 Arusaamise arendamine	2		
5 Meenutamine		2	
6 Rakendamine		1	1
7 Kinnistamine		1	1
8 Analüüsimine	1		1

Lausetüüp suhtlemisel

1 Näitlikustamine	1	3	3
2 Arutlemine	1		1
3 Selgitamine	2		
4 Kordamine	2		
5 Analüüsimine	1		
6 Arusaamise arendamine			1

Analüüsist selgus, et õigekirjavigade ennetamisel pidasid deduktiivse ja kombineeritud profiiliga õpetajad tõhusaks nelja ning induktiivse profiiliga õpetajad kolme õpilaste kognitiivsete oskuste arendamisele suunatud strateegiat. Kuigi kõigi kolme grupi õpetajate hinnangul oleks õigekirjavigadest hoidumisel tulemuslikem kordamine, kaldusid deduktiivse profiiliga õpetajad eelistama just õpilaste madalama ja keskmise taseme kognitiivsetele võimetele suunatud tegevusi (kordamine, meenutamine jt). Võrreldes erineva profiiliga õpetajate poolt pakutud tõhusaid strateegiaid lausestusvigade ennetamisel, selgus, et ka selle vealiigi puhul pidasid deduktiivse profiiliga õpetajad tulemuslikuks üksnes õpilaste madalama ja keskmise taseme kognitiivseid võimeid arendavaid tegevusi (vt Tabel 4). Tõhusaks peetavate tegevuste sagedus oli kõige kõrgem aga induktiivse lähenemisega õpetajate grupis (5 tegevust 8 korda).

Suurimad erinevused gruppide vahel tõhusaks peetavate strateegiate osas ilmnesisid suhtluseesmärgi väljendamisel kasutatava lausetüübi valiku vigade ennetamisel. Kõige rohkem erinevaid strateegiaid pakkusid välja induktiivset õpetamist pooldavad õpetajad (5 tegevust 7 korda). Deduktiivse profiiliga õpetajad (neljast õpetajast kolm) pidasid tõhusaks ainult üht

tegevust – näitlikustamist. Ka kombineeritud õpetamisega õpetajad tõstis esile näitlikustamise, mis toetab eelkõige õpilaste keskmiste kognitiivsete võimete arengut.

Et analüüsida õpetajate profiile õpetamise staaži järgi, kasutati staažigruppe (algajad, edasijõudnud, asjatundjad ja eksperdid). Viidi läbi risttabeli χ^2 -test. Ilmnes, et kombineeritud profiiliga õpetajate hulgas oli statistiliselt oluliselt rohkem edasijõudnuid (õpetamise staaž 6–10 aastat), võrreldes deduktiivse grupiga, $\chi^2 = 11.36$, $p = .02$.

Arutelu

Põhikooli riikliku õppekava (2010) järgi peab õpilane põhikooli lõpuks omandama põhiteadmised keelest ning õigekirjaoskuse. Grammatika ja selle õpetamisega seonduv on tekitanud aastate vältel tuliseid diskussioone ja teemat on uurinud mitmed autorid (Cook, 2001; Harmer, 1993; Hedge, 2000; Krall & Sõrmus, 2000; Thornbury, 1999). Teema on keeruline ning alati on õpilasi, kellele see keelevaldkond on vastumeelne. Magistritöös uuriti, kuidas põhjendavad emakeeleõpetajad erinevat liiki keelevigu õpilaste töödes (nt õigekiri, lausestus, lausetüübi valik suhtluseesmärgi järgi), milliseid tegevusi kasutavad õpetajad nende keelevigade parandamiseks, millised on õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad keelevigade ennetamisel ning mille poolest erineva profiiliga õpetajate hinnangud tõhusate strateegiade kohta õpilaste keelevigade parandamisel üksteisest erinevad. Selgus, et vigade peamised põhjused tulenevad kognitiivsete oskuste puudujääkidest, mida õpetajad oma eriilmeliste tegevustega leevendada püüavad. Õpetamisstrateegia valikud näitasid seda, et pigem toetavad õpetajate valitud tegevused madalate ja keskmiste kognitiivsete võimete arengut, vähem pööratakse tähelepanu kõrgema taseme oskuste arendamisele. Õpetajate õpetamisstiilid sai jagada kolme rühma: deduktiivne, induktiivne ja kombineeritud rühm, kes kasutas õpetamisel võtteid nii esimest kui teisest.

Esmalt uuriti erinevate keelevigade põhjusi. Selgus, et nii õigekirja, lausestuse kui ka lausetüübi valikul suhtluseesmärgi väljendamiseks peeti vea põhjusteks puudujääke õpilaste erinevates kognitiivsetes oskustes. Sageli tekivad vead juba madalaid kognitiivseid võimeid nõudvatel tasemetel nagu teadmine ja meeldejäätmine (Kikas, 2010; Mayer, 2002).

Väärteadmised olid õpetajate hinnangul peamiseks vea põhjuseks nii lausestamise kui ka lausetüübi valiku eksimuse korral suhtlusemärgi väljendamisel. Õigekirja vea teke pandi peamiselt arusaamise puudulikkuse ja vale meeldejätmise süüks. Paljud uurimused näitavad, et erinevad kognitiivsed tasemed (teadmine, mõistmine, analüüsimine) on otsestes hierarhilistes alluvussuhetes (Anderson, 2001; Bloom, 1956; Krathwohl, 2002; Krull, 2000; Tien & Ingram, 2001). Kui õpilased ei suuda meelde jätta erinevaid fakte, samas mõistmata faktiteadmiste sisu, osutub võimatuks nende rakendamine, analüüsimine neile hinnangu andmine. Lausestuse vea

olulise põhjustena toodi välja ka puudulikku analüüsi. Analüüsimisvõime eeldab õpilaselt kõrgemaid kognitiivseid võimeid (Fisher, 2005; Mayer, 2002) mida on keeruline nõuda ja saavutada, kui õpilasel esinevad puudujäägid juba madalaid ja keskmisi võimeid nõudvatel tasanditel.

Teiseks analüüsiti, millised oleksid õpetajate tegevused, kui nende õpilastel esineksid vead õigekirjas, lausestamisel ja lausetüübi valikul suhtluseesmärgi järgi. Õpilaste kognitiivsete oskuste parendamiseks toodi välja erinevaid tegevusi. Selgus, et lausestuse vea parandamiseks kasutasid õpetajad kõige enam arusaamise arendamist ja analüüsimist, lausetüübi valiku vea puhul kasutasid analüüsimist ja arutlemist. Kõik nimetatud tegevused toetavad õpilase mõtlemis- ja järeldamisoskust (Mayer, 2002; Sõrmus, s.a.). Õigekirja vea puhul toodi peamiste tegevustena vea vältimiseks välja näitlikustamine ja põhjendamine. Põhjendamise kasutegur võrreldes näitlikustamisega peetakse tunduvalt suuremaks, kuna põhjendamine omab sisulist kaalu ning selle tulemusena suureneb lõppkokkuvõttes arusaamine – nii väheneb ka tõenäosus viga edaspidi korrata (Hills, 2004; Mayer, 2002). Üksnes näidete toomine väga efektiivne tegevus ei ole. Analoogete näiteid võib tuua palju, kui õpilasel ei teki aga arusaamist, mis toodud näiteid ühendab, ei saada ta vea põhjusest aru ning samalaadsed eksimused tekivad ka tulevikus. Seega tuleks eelistada kõrgemaid kognitiivseid võimeid nõudvaid tegevusi, mis eeldaksid õpilastelt näiteks üldistamise, järeldamise, seostamise oskust (Fisher, 2005).

Lisaks selgus, et õpetajad kasutasid oma tegevustes nii induktiivse kui deduktiivse keeleõppe strateegiaid. Õigekirja vigade puhul kasutasid nad rohkem deduktiivset lähenemist. Lausestusvigade parandamisel kirjeldati nii induktiivset kui ka deduktiivset lähenemist ning lausetüübi valikul vastavalt suhtluseesmärgile eelistati induktiivset õpetamist. Selline tulemus on kooskõlas õpetamistegevuste kasutamisega vastavalt keeleõppe eesmärgile (Entwistle, 1998; Uibu, Kikas, & Tropp, 2010). Nimelt, suhtlemine keeleõppes on loominguilisem ning tegevused, mida suhtluseesmärkide saavutamiseks kasutatakse, ei ole üldjuhul nii jäigad kui näiteks õigekirja õpetamisel, kus sageli kasutatakse drillimist.

Kolmandaks uuriti, millised on õpetajate hinnangul tõhusad strateegiad keelevigade ennetamisel nii õigekirja, lausestamise kui ka lausetüübi valikul suhtluseesmärgi järgi. Erinevalt sellest, milliseid tegevusi kirjeldasid õpetajad oma klassis õpilaste vigade parandamisel, pidasid õpetajad tõhusateks teisi strateegiaid keelevigadest hoidumiseks. Lausestamise ja lausetüübi valiku vea puhul suhtluseesmärgi väljendamisel peeti ülekaalukalt efektiivseks kordamist ja näitlikustamist. Õigekirja vea puhul nimetati kõige enam kordamist, selgitamist ja näitlikustamist. Tuginedes erinevatele autoritele (Brown, 2001; Egel, 2009; Entwistle, 1998; Griffiths 2009) on aga keeleõppe puhul tõhusad sellised strateegiad, mis toetavad õpieesmärki, arendavad õpilase loovat mõtlemist ja probleemilahendamise oskust,

arendavad õpilase kriitilist mõtlemist ja iseseisvat analüüsioskust. Kordamine ja näitlikustamine pakuvad aga õpilasele pigem valmistõdesid ja reegleid ning pidev drillimine kordamise näol ei soosi eelmainitud oskuste arendamist (Hills, 2004; Mayer, 2002).

Vastanutest ainult üks õpetaja tõi esile motiveerimine olulisuse. Tegelikult on õpimotivatsiooni tekitamine ja toetamine üks olulisemad faktoreid edukaks keeleõppeks.

Lisaks selgus, et õpetajate hinnangul on oluline kasutada õigekirjavigade vältimisel nii induktiivset kui ka deduktiivset õpetamist; lausestamise ja lausetüübi valiku vigade vältimiseks aga pigem induktiivset õpetamist. Ometi ei tohiks ega peaks keele õpetamisel lähtuma puhtalt induktiivsest või deduktiivsest strateegiast, kuna keeles on palju osaoskusi ning erinevate oskuste õpetamiseks sobivad erinevad strateegiad (Allahyar & Ramezanpour, 2010). Nii induktiivsel kui ka deduktiivsel õpetamisel on oma tugevused ja nõrkused. Eduka õpetamise võti keeleõppes on tugevuste oskuslikus ühendamises ja puuduste vältimises. Seega kõige parimad tulemused keeleõppes tagab kombineeritud strateegia kasutamine ning paindlik ja teadlik õpetamismeetodite valik.

Neljandaks analüüsiti erineva õpetamismustriga õpetajate hinnanguid tõhusate strateegiate kohta keelevigade ennetamisel. Selgus, et kõigi kolm rühma – induktiivse, deduktiivse ja kombineeritud grupi – õpetajad pidasid õigekirjavigadest hoidumisel tõhusaimaks tegevuseks kordamist, mis on suunatud pigem reeglite omandamisele ning see omakorda on seotud mehhaanilise õppimise ja meeldejätmisega (Allahyar & Ramezanpour, 2010). Kordamisega küll kinnistatakse materjali, kuid laps ei pruugi õpitava sisu mõista ning produktiivsete oskusteni, nagu on võrdlemine, seostamine, üldistamine ja järeldamine, ei jõuta. Efektiivsed tegevused keeleõppes on aga suunatud just nende oskuste arendamisele (Fisher, 2005).

Enim tegevusi, mis olid suunatud õpilaste madalamate ja keskmiste kognitiivsete võimete arendamisele (nt kordamine ja meenutamine), pidasid tõhusaks deduktiivse grupi õpetajad – seda nii õigekirja- kui ka lausestusvea puhul. Induktiivse ja kombineeritud grupi õpetajate puhul oli tegevuste variatiivsus suurem, seejuures pakkusid induktiivse grupi õpetajad rohkem tegevusi, mis olid suunatud õpilase arusaamise arendamisele, selgitamisele ja analüüsimisele. Nimetatud meetodeid peetakse lausestamisel ja suhtluseesmärgi valikul tõhusateks (Mayer, 2002).

Suurimad erinevused õpetajagruppide vahel ilmsid lausetüübi valikul suhtluseesmärgi järgi. Kõige enam tõhusaid tegevusi tõid välja induktiivse grupi õpetajad. Deduktiivse strateegia viljelejad nimetasid ainult üht tegevust – näitlikustamist. Seda pidasid kõige efektiivsemaks ka kombineeritud grupi õpetajad. Niisiis, induktiivseid strateegiaid pooldavad õpetajad tõid erinevate keelevigade puhul välja kõige enam õpilaste arusaamist arendavaid tegevusi. Ka varasemad uurimused on näidanud, et induktiivne õpetamine pakub rohkem

loovaid võimalusi keeleoskuste arendamiseks kui deduktiivne lähenemine (Allahyar & Ramezanpour, 2010). Deduktiivsed strateegiad seevastu on suunatud drillimisele ja kindlatüübiliste ülesannete lahendamisele (Hills, 2004; Mayer, 2002).

Lisaks uuriti erinevusi gruppide vahel õpetajate töökogemuse põhjal. Selgus, et võrreldes deduktiivsete õpetajatega oli kombineeritud õpetamist kasutavate õpetajate hulgas oluliselt rohkem neid õpetajaid, kelle staaž jäi vahemikku 6–10 aastat. Õpetajatel, kes on ainet õpetanud rohkem kui 5 aastat, on kujunenud välja teatud ainealane pädevus, kuid õpetamisel eelistati strateegiad, mis ei ole kõigi keeleoskuste omandamisel siiski efektiivsed (vrd Uibu & Kikas, 2012) ning toetavad pigem õpilaste madalaid ja keskmisi kognitiivseid oskusi.

Uurimusel olid ka mõned piirangud. Esiteks, emakeeleõpetajate arv oli suhteliselt väike, eriti profiiligruppides. Teiseks, õpetajate arvamusi ja hinnanguid küsiti mõne kindla õigekirja, lausestuse ja suhtluseesmärgi väljendamisel kasutatava lausetüübi valiku vea kohta. Edaspidi tuleks uurida suuremat hulka õpetajaid, küsides neilt hinnanguid erinevate keelevigade põhjuste, nende parandamise ja ennetamise strateegiate kohta. Vaatamata piirangutele saab magistritöö tulemusi kasutada aga eesti keele õppe tõhustamisel, sest induktiivset ja deduktiivset õpetamist on seni uuritud peamiselt võõrkeeleeõppe kontekstis (vt Allahyar & Ramezanpour, 2010; Thornbury, 1999).

Kokkuvõtteks. Õpilaste kirjaoskust on raske alahinnata – see on aluseks edukatele õpingutele kõikides õppeainetes. Emakeeleõpetaja ülesandeks on teadvustada erinevate keelevigade põhjused ja valida õpetamiseks tegevused, mis aitavad vigu vähendada ning ennetada. On oluline, et valitud meetodid ja tegevused kujundaksid õpilaste kriitilist mõtlemist, loovust ja analüüsioskust. Valmistõdede pakkumise ja keelendite drillimise asemel tuleks senisest rohkem kasutada induktiivset õpetamist, mis on suunatud enam õpilaste kõrgema taseme kognitiivsete oskuste arendamisele (nt sünteesimisele, järeldamisele). Keeleõppes on traditsioonilise reeglist lähtuva õpetamise kõrval oluline koht strateegiatel, mis suurendavad õpilaste keelelist ja suhtluspädevust ning parendavad nende õpitulemusi.

Tänu sõnad

Magistritöös kasutatud andmete kogumist on toetatud projektist „Põhikoolide üldpädevuste uuring 2011-2014“. Eriline tänu kuulub minu lähedastele toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Allahyar, N., & Ramezanpour, S. (2011). No Extreme any More, Strike a Balance. *Asian Social Science*, 7(5), 240–243.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York : Longman.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R.. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook 1: Cognitive domain. New York: Longman.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to language Pedagogy*. New York: Pearson Education Limited.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes and Consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children`s Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 41–76). New York, London: The Guilford Press.
- Cook, V. (2001). *Second language leaning and language teaching*. London: Arnold.
- DeFelice, B. (2005). Well-dressed English. *English Teaching professional*, 1, 49–51.
- Dreyfus, S. E. (1981). Four models v human situational understanding: inherent limitations on the modelling of business expertise. Berkeley: Operations Research Centre, University of California.
- Egel, I. P. (2009). Learner autonomy in the language classroom: from teacher dependency to learner independency. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2023–2026.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (Eds.). (2007). *Educational psychology*. New Jersey: Pearson Education.
- Entwistle, N. (1998). Styles of Learning and Teaching (pp. 225–258).Oxon: David Fulton Publishers.
- Erelt, M., Erelt, K., & Ross, K. (2007). *Eesti keele käsiraamat* (lk 168–198). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: AS Atlex.
- Griffiths, D. (2009). Second Language Acquisition. Pedagogic Grammar. *Open Distance Learning*, 1–33.
- Gurian, M., & Ballew, A. C. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Harmer, J. (1993). *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman.
- Harmer, J. (1998). Teaching grammar. *Englih Teaching Professional*, 6, 38–39.

- Hegde, T. (2000). *Teaching and Learning in the classroom. Oxford Handbook for Language Teachers*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Hills, J. A. (2004). Better teaching with Deming and Bloom. *Quality Progress*, 37(3), 57–64.
- Jinping, T. (2005). Classroom Language Teaching and Students Motivation. *CELEA Journal*, 28(2), 90–94.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus* (lk148–154). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–60). Tallinn: Eduko.
- Kingsepp, L., & Sõrmus, E. (2000). *Ülevaade võõrkeeke õppe meetoditest. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Krall, I., & Sõrmus, E. (2000). *Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. *Theory into Practice*, 41(4).
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lester, S. (2005). *Novice to Expert: the Dreyfus model of skill acquisition*. Külastatud aadressil <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hTLQKeEvUxMJ:www.sld.de+mon.co.uk/dreyfus.pdf+&hl=et&gl=ee>
- Mattarima, K., & Hamdan R. H. (2011). Understanding Students' Learning Strategies as an Input Context to Design English Classroom Activities. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 238–248.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory into Practice*, 41(4), 227–232.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York : Newbury House Publisher.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2010). Elektrooniline Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13272925>.
- Rammo, S. (2010). *Eesti keele õpik täiskasvanud õppijale*. Magistritöö. Tartu: TÜ Filosoofiateaduskond.
- Schmid, U., & Kitzelmann, E. (2011). Inductive rule learning on the knowledge level. *Cognitive Systems Research*, 12(3–4), 237–248.
- Sinka, M. (2009a). *6. klassi eesti keele 2007. aasta riikliku tasemetöö analüüs*. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/eesti_keeke_6.klassi_tasemetoo_analyys_2007.pdf.

- Sinka, M. (2009b). *6. klassi eesti keele 2008. aasta riikliku tasemetöö analüüs*. Külastatud aadressil
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/6_%20klassi_eesti_%20keele_%20tasemet_366_366%202008%20anal_374_374sx.pdf.
- Sõrmus, E. (s.a.). *Kuidas küsida?* Külastatud aadressil
http://www.eestikeelteisekeelena.ee/index.php?option=com_content&task=view&id=44
- Swan, M. (1994). *Design criteria for pedagogic language rules*. Külastatud aadressil
<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/design-criteria.htm>
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education
- Tiene, D., & Ingram, A. (2001). *Exploring current issues in educational technology* (pp. 58–90). New York: McGraw-Hill.
- Tiisvelt, L. (2011). *Kujundav hindamine kui võimalus*. Külastatud aadressil
<http://koolielu.ee/pg/info/readnews/106547>.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2012). Authoritative and authoritarianinconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Külastatud aadressil
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2011.618808>
- Uibu, K., Kikas, E., & Tropp, K. (2010). Teaching Practices, Their Dynamics, Associations with Self-Reported Knowledge and Students' Language Achievement. In A. Toomela (Ed.), *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School* (pp. 47–71). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Uusen, A. (2002). *Emakeele õpetamisest klassiõpetajale*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Uusen, A. (2006). *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Vardja, M. (Koost). (2008). *6. klassi eesti keele riiklik tasemetöö 2006*. Külastatud aadressil
http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/tasemetood_6kl_analuusid_2006.pdf.
- Widodo, H. (2006). Approaches and procedures for teaching grammar, *English Teaching Practice and Critique*, 5(1), 27–38.
- Woods, E. (1997). The teacher's role. *English Teaching professionals*, 1(2), 8–9.
- Xiao-Yun, Y. (2008). Interactive grammar teaching. *Modern English Teacher*, 17(3), 34–37.